

## L'évaluation à l'épreuve des discours

Patrick Chardenet

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/579>

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

**Éditeur**

Presses Sorbonne Nouvelle

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 81-92

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

**Référence électronique**

Patrick Chardenet, « L'évaluation à l'épreuve des discours », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 25 septembre 2009, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/579>

---

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

Les carnets du Cediscor

---

# L'évaluation à l'épreuve des discours

Patrick Chardenet

---

- 1 L'apparition en France en 1890 de la notation scolaire chiffrée de 0 à 20 modifie le rapport des acteurs et des outils pédagogiques qui n'apparaissent pas encore sous le terme d'*évaluation* (aujourd'hui dominant). Jean-Marie Barbier (1985, p. 41) précise que, à cette occasion « tout se passe comme si ces pratiques d'évaluation connaissaient un mouvement de rationalisation paraissant s'inscrire dans un mouvement plus large de socialisation de la gestion et de la production du facteur travail ». *Rationalisation* est le terme qui caractérise les recherches en évaluation dans la perspective d'en évacuer la subjectivité. C'est le travail initial de la docimologie critique (Piéron 1963), puis de ses conséquences quant à la nécessité de mettre en relation des critères de sélection des erreurs et des objectifs d'apprentissage (Bloom 1970). Cette opération qui lie méthodologiquement objectifs, critères et notation tend à écarter le discours comme générateur du jugement. L'évaluation entre dans une sphère logico-arithmétique qui semble lui conférer de l'objectivité. Le but de ce travail n'est pas de contredire l'apport rationnel de l'entreprise, mais de montrer comment l'évaluation ne peut échapper à une « mise en dire » dont finalement elle dépend.

## 1. Sur la notion de « discours d'évaluation »

- 2 Il est toujours difficile, lorsque s'élaborent les outils d'une recherche, de proposer une terminologie appropriée à l'objet. Le premier risque est de se laisser entraîner par le sens commun, le second de rendre cet objet peu lisible par une dénomination complexe. Le choix de « discours d'évaluation », si imparfait soit-il, classe l'approche dans le champ de l'analyse de discours, parmi les travaux qui s'attachent à décrire les procédures par lesquelles l'enseignant intervient dans la situation d'enseignement/apprentissage. Discours didactique à plusieurs titres : d'abord parce qu'il porte sur des valorisations entre objectifs d'apprentissage et performance réalisée, ensuite parce que *évaluer* est un acte censé donner à voir un écart plus ou moins grand entre les objectifs explicites ou implicites attendus par l'enseignant/évaluateur et les résultats organisés des

performances produites par l'apprenant. C'est d'une certaine façon un acte sémiotique qui schématise l'analyse d'une production. C'est aussi un acte symbolique qui marque l'autorité de celui qui détient le savoir, autorité conférée par l'institution qui contrôle l'effectuation. Quant au segment « discours », il est ici utilisé dans le sens de suite d'énoncés chargée de réaliser ces actes au moyen d'un jugement (l'évaluation) à partir d'une sélection (les critères). Sur le plan sémiotique, les discours d'évaluation sont composés de trois unités dont la liaison logique assure la cohérence à l'ensemble : la note (chiffrée ou non), l'énoncé d'accompagnement de la note et les énoncés correctifs.

## 2. Élaboration des discours d'évaluation et schéma de communication

- 3 C'est un peu le paradoxe de ces formes brèves que de circuler dans un schéma de communication complexe. Les composantes du circuit sont positionnées de trois manières.

### Dans le temps d'une phase d'apprentissage

- 4 L'énonciateur enseignant et l'énonciataire apprenant sont les acteurs constitutifs d'un procès d'énonciation qui se développe comme un *macro dialogue* (le dialogue pédagogique) dont l'objet de transaction est la langue cible. L'articulation de ce *macro dialogue*, qui trouve sa source dans le contrat pédagogique, se développe en phases d'apprentissage bornées par un acte directeur fonctionnel de l'ordre du *Faire savoir* (Peytard et Moirand 1992) et un acte de clôture de l'ordre du *Juger*.

### Dans une relation de co-construction hiérarchisée

- 5 Les contraintes de l'interaction didactique qui pèsent sur les structures du discours ne limitent pas celui-ci à une transmission (Cicurel 1990). Le transfert de savoir est conditionné par un ensemble de variables dont les discours de la classe organisent les fonctionnalités : *Faire savoir*, *Faire faire*, *Faire dire*, *Évaluer*.

### Entre sujets communicants et sujets interprétants

- 6 Autour de la relation directe évaluateur/évaluataire prennent position à titre et fonction divers, les instances institutionnelles et parentales (en milieu scolaire) tous sujets ayant accès directement ou non aux discours d'évaluation sans en être les destinataires apparents.

#### 2.1. Les acteurs

- 7 Les acteurs qui gèrent ce circuit (énonciateurs, énonciataires) sont : d'abord l'enseignant et l'apprenant dans un rapport direct ensuite, dans un rapport indirect, l'enseignant et l'autorité parentale (en milieu scolaire) qui construisent en interaction une représentation de l'idéal d'enseignant à travers ce rite scolaire de l'évaluation et de ses discours, mais aussi l'enseignant et l'institution qui contrôlent l'effectuation d'une tâche

par l'existence de ces discours. Chacun élaborant, à la lecture des discours d'évaluation, une image du *je* énonciateur/évaluateur à partir des discours effectués ou de discours latents, puisque l'absence d'énoncé ne manquera pas d'être perçue comme un signe de non accomplissement. Ces discours s'actualisent en surface par des signes (notes) et des énoncés sur lesquels les sujets interprétants fondent une série d'hypothèses sur l'origine et la valeur du jugement.

- 8 Sans vouloir nous écarter du projet d'analyse, il est difficile de faire l'impasse sur ces composantes sémio-linguistiques dans la construction du schéma de communication. Celui-ci a pour rôle de rendre compte du niveau d'interdiscursivité et du rôle des représentations qui constituent une des conditions de production. La complexité du schéma, outre le nombre de destinataires est surtout due à l'organisation dynamique de ses composantes. Terme d'une phase d'apprentissage, la situation d'évaluation n'est pas bornée dans un temps permettant l'échange direct. De ce fait, les discours d'évaluation semblent relever d'une clôture, mais d'une clôture écho des intentions didactiques initiales, corrections et conseils étant orientés vers les objectifs. La conséquence est que plus le nombre d'erreurs relevées est important, plus il semblerait logique de retrouver des marques de didacticité.

## 2.2. La situation d'évaluation

- 9 La situation d'évaluation permet en fait à tous les acteurs d'exister dans un processus qui ne concernait jusque là que l'enseignant et l'apprenant. Elle est donc un lieu propice à la confrontation des discours et des représentations. Elle trouve son origine dans un autre acte directeur fonctionnel : le *Faire dire* représenté par la consigne de l'épreuve qui reprend (explicitement ou non) les thèmes posés comme objectifs d'apprentissage. En répondant à une demande institutionnelle (normative), le discours d'évaluation marque l'accomplissement d'un rôle. Mais il est aussi miroir pour l'enseignant de la productivité de sa tâche. En se constituant à partir du *Dire*, réponse du sujet apprenant au *Faire dire* de la consigne, il aménage l'avenir de la relation pédagogique. Il est facteur de construction de l'échec ou de l'excellence. On peut donc prétendre qu'il est un élément interlocutoire clé, constitutif de l'interdiscursivité de la classe.

## 3. Modalités de classement des énoncés et traitement du corpus

- 10 Une première remarque s'impose, celle de l'homogénéité des énoncés correctifs d'une part, et des énoncés d'accompagnement de la note autour de formes brèves d'autre part. Ensuite, ces énoncés posent un problème d'intérêt linguistique sur le plan énonciatif. Ils manifestent :

UN ORDRE	
UN CONSEIL	
UNE SUGGESTION	(énoncés d'accompagnement)

UN CONSTAT	
UN JUGEMENT	
après avoir désigné les erreurs	(énoncés correctifs).

- 11 Si nous nous arrêtons à ce classement sous forme d'actes de langage, nous n'aurions rien d'autre au bout du compte qu'une liste qui renvoie à notre connaissance préalable de ce qu'est l'évaluation sur le plan fonctionnel. Deux autres perspectives d'analyse semblent plus intéressantes : rechercher par les formes propres à ces discours (compositions linguistiques et sémiotiques) leur valeur argumentative et repérer d'éventuels indices de variabilité ; travailler la valeur argumentative car, dans le contexte communicatif défini, il n'est guère probable que l'acte d'évaluer puisse exister sans discours. C'est d'ailleurs la structure de celui-ci, dans la situation préalablement décrite qui instaure des bornes à l'expression de l'évaluateur en générant des formes canoniques :
- redondance entre notes et énoncés d'accompagnement, formes brèves, formes tronquées des énoncés correctifs ;
  - homogénéisation des références et des caractérisations qu'il serait intéressant de prospecter sur une grande variété de disciplines.
- 12 Ainsi, se construit un rite marqué par l'obligation de discours (aucune trace de renoncement à l'énoncé d'accompagnement de la note). Nous avons traité 132 copies, relevées de façon aléatoire de la 6<sup>e</sup> à la terminale en français langue maternelle, langue vivante espagnol, langue vivante allemand, émanant de 33 enseignants. Après avoir établi un fichier des énoncés correctifs et un fichier des énoncés d'accompagnement, nous avons d'abord cherché à identifier les liaisons entre ces énoncés pour mesurer la corrélation logique entre la quantité de corrections, le fléchage d'erreurs et la forme et le degré d'évaluation négative. Nous avons voulu montrer comment les énoncés d'accompagnement de la note rendent compte globalement de la quantité et de la variété des erreurs et comment ils établissent une gradualité.

### 3.1. Les discours d'évaluation sont-ils argumentatifs ?

#### 3.1.1. Argument, contre-argument, schéma graduel

- 13 Une partie non négligeable de l'ensemble se présente sous la forme de deux composants liés par un connecteur argumentatif. Énoncés que nous pouvons classer sous le type générique : « *Bon travail, mais attention à l'orthographe* ». Énoncé banal, mais qui pose un problème de catégorisation. Quelle en est la signification implicite ? S'agit-il d'un reproche, d'une louange, d'une incitation ? À partir de quel composant la note est-elle justifiée ?
- 14 Cette question de l'identification de la signification implicite se pose bien entendu au niveau de l'inférence, mais aussi à celui de la mise en discours. Repérer quel composant l'emporte sur l'autre permet-il de savoir quels objectifs d'apprentissage ont été retenus comme critères dans le processus d'évaluation – critères désignés dans la consigne ou critères implicites ? Cette seconde proposition ne permettant pas de distinguer les pré-requis et les objectifs d'acquisition, ce qui est le cas lorsque la pertinence des codes est jugée globalement (orthographe, lisibilité de l'écriture). Quels liens unissent ces

composants ? Un niveau d'analyse construit par Ducrot, celui des *topoi* (Ducrot 1980 et 1988) permet peut-être de décrire cette relation. Si nous considérons l'ensemble du corpus, le topos « *bon travail* » est applicable à une grande variété de réussites. Ce qui confirme l'apport docimologique critiquant l'intervariabilité des échelles du « *bon* » et du « *mauvais* » travail et place en implicite les critères réels sélectionnés par l'évaluateur. On a ainsi une série de topos arguments A liés à un contre-argument Ca par un connecteur C :

A	C	Ca
<i>Bon travail,</i>	<i>mais</i>	<i>attention à l'orthographe</i>
<i>Bon travail,</i>	<i>mais</i>	<i>quelques fautes de verbes</i>
<i>C'est mieux,</i>	<i>mais</i>	<i>cela peut s'améliorer</i>

- 15 Le topos argument est en général un axiologique qui appartient à une échelle d'évaluation ritualisée de « nul » à « très bon » et qui argumente le niveau de la note. Les contre-arguments sont des modalisations qui ont un rôle direct de marqueur du topos (*quelques fautes de verbes*), ou qui peuvent avoir pour fonction d'intervenir sur l'avenir : pour conseiller (*attention à l'orthographe*), pour aménager la suite de la relation pédagogique (*cela peut s'améliorer*).
- 16 La modalisation porte une appréciation sur la relation entre le discours et sa référence. Sur le plan linguistique, les relations entre A et Ca sont bijectives, le connecteur argumentatif jouant dans les deux sens. Dans ce contexte, qu'est-ce qui garantit le fonctionnement de la structure dans un sens unique : celui où la remarque évaluative globale est mise en argument avec la sélection d'un critère particulier ou bien lorsque le conseil est placé en contre-argument ? En d'autres termes, pourquoi ne trouve-t-on jamais :
  - \* *Attention à l'orthographe, mais bon travail (quand même)*
  - \* *Cela peut s'améliorer, mais c'est (déjà) mieux*
  - \* *Quelques fautes de verbes, mais (c'est) un bon travail ?*
- 17 O. Ducrot précise (1988, p. 2) qu'il attribue trois caractères aux *topoi* : « D'une part ce sont des croyances présentées comme communes à une certaine collectivité dont font partie au moins le locuteur et son allocutaire... le topos n'est pas présenté comme un apport, mais comme un support du discours argumentatif ».
- 18 Un premier trait caractéristique s'articule avec le rituel d'évaluation. Il s'agit du partage d'une croyance commune marquée par la diffusion des axiologiques « nul », « bien », « bon », jamais mis en question. On peut dire qu'ici l'argument sert d'argumentation par appréciation/dépréciation. Les prédications de ce type « tentent de se faire passer pour absolues et se formulent sur le mode de l'en-soi » dit C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 77). Il est donc remarquable que ces faux hyperonymes parfaitement subjectifs suivent immédiatement la note, marque objective s'il en est. Et par enchaînement axiologique, le topos contamine le contre-argument.
- 19 Deuxièmement, le topos est donné par Ducrot comme *général*. Il vaut ainsi pour une multitude de situations différentes. Dans notre corpus, à une prédication « bien » ou «

*nul* » correspond une grande variété d'excellences ou d'échecs à l'intérieur d'une même épreuve.

- 20 Enfin, le topos est *graduel*. Ces remarques permettent à Ducrot d'avancer sa théorie des échelles argumentatives à partir d'exemples « météorologiques » (« Plus il fait chaud, plus on a envie d'aller à la plage »). L'emprunt descriptif des échelles argumentatives adapté au corpus des énoncés d'accompagnement de la note permet de faire les remarques suivantes : dans les exemples proposés par Ducrot, la gradualité est orientée selon la « valeur » du topos argument qui amène un glissement du prédicat, l'un et l'autre n'étant pas logiquement commutables. Il y a dans les énoncés d'accompagnement une gradualité toute entière orientée selon la force et la position graduelle de l'argument. Dans les discours d'évaluation, la force serait représentée par la valeur pragmatique de l'argument qui justifie la note. Ainsi, avec une gradualité élevée comme « *bon travail* » ne peut entrer en correspondance qu'une modalisation faible : « *mais attention à l'orthographe* » (ici un conseil) ou bien une modalisation affaiblie par une caractérisation « *quelques fautes de verbes* ». Cette relation de force entre les composants est aussi limitée par la position de l'argument, c'est-à-dire selon sa place sur l'échelle d'évaluation. En deçà d'une certaine position, aucun contre-argument ne peut modaliser le topos :

\* *Nul, mais pas de fautes de verbe*

\* *Moyen, mais bonne orthographe*

\* *Négligé, mais bonne utilisation des pronoms*

- 21 Plus on descend dans l'échelle d'évaluation marquée par le topos, moins on modalise et plus le négatif l'emporte dans le jugement global. Ceci nous conduit à émettre l'hypothèse qu'il y aurait dans le jugement des règles argumentatives qui expliqueraient la difficulté à envisager l'évaluation en termes positifs.

### 3.1.2. Une argumentation pour quoi faire ?

- 22 A quoi peut bien servir l'argumentation dans les discours d'évaluation ? Voilà qui renseignerait peut-être sur les effets d'un tel discours dans la situation d'enseignement/apprentissage. Si l'énoncé d'accompagnement de la note ne rend pas compte (ou mal) des critères, on pourrait supposer qu'il s'agit là d'une simple marque d'effectuation de l'acte (ce qui conduit à l'obligation de discours déjà évoquée). Indice sémiotique qui n'aurait rien d'argumentatif. Mais le caractère argumentatif relevé dans la gradualité des composants des énoncés d'accompagnement, ainsi que la schématisation qui s'opère entre ceux-ci et les énoncés correctifs identifiant les erreurs et les classant, conduit à avancer une autre hypothèse : l'argumentation existe parce qu'elle justifie la note et non pas le processus de l'évaluation. Ce qui en est dit n'apparaît qu'en fragments (les énoncés correctifs), sans liens soutenus avec les énoncés d'accompagnement. Même si l'« évaluataire » retisse l'ensemble, des corrélations attendues entre fléchage des erreurs et annotation restent vides. On peut ainsi avoir par exemple une grande quantité de marques en marge ou dans le corps du devoir visant un niveau d'analyse particulier de type morphologique (*Tps* ; *Conj* ; *Verbes* ; *Orth*) et un énoncé d'accompagnement décalé par rapport à ce fléchage et fustigeant la « *pauvreté des adjectifs* », la longueur du texte produit, voire le « *remplissage* ». Tout se passe comme si les énoncés d'accompagnement tendant irrémédiablement vers l'appréciation globale négative, ne faisaient rien d'autre que de dire la note. Sans retour au didactique. Ce qui conduit l'apprenant en échec à un calcul interprétatif. Certains énoncés rendent particulièrement bien compte de cette fin de non

retour au didactique. Ces formes composées apparaissent sans contre-argument. C'est l'argument lui-même qui se décompose en segments :

Formes les moins fréquentes :	Formes les plus fréquentes :
11/20	07/20
A1	A1
<i>tout juste assez bien,</i>	<i>insuffisant</i>
A2	A2
<i>c'est un texte long</i>	<i>beaucoup de remplissage</i>
A3	
<i>variez la construction</i>	

- 23 Segments qui peuvent être immédiatement analysés de la façon suivante :

A1 :	mise en parole de la note (redondance).
A2 :	assertion dépréciative.
A3 :	conseil qui semble réorienter le discours vers la didactique sous une forme de Faire faire en redonnant la parole à l'apprenant.

- 24 Lorsque ces énoncés se limitent aux segments A1 et A2, ils conduisent le destinataire à formuler des hypothèses sur ce que devrait être un « bon » devoir. Le segment « *c'est un texte long* » n'a de sens évaluatif que par l'inférence d'une induction du type :

« *c'est un texte long* » = je veux dire/c'est-à-dire TROP long

- 25 Le segment « *beaucoup de remplissage* » n'a de sens évaluatif que par l'inférence de cette autre induction, paradoxale :

« *beaucoup de remplissage* » = je veux dire que le texte TROP rempli est vide.

- 26 Il s'agit d'un code qui appartient au genre du discours de la critique, de l'évaluation où « long » est forcément « trop long ». Les segments A2 sont des contenus de jugement de l'énoncé d'accompagnement ou, pour reprendre la terminologie de J.-B. Grize (1990, p. 69), ils représentent des opérations de détermination de l'argument (A1). Pour réajuster le schéma, nous pouvons écrire :

NOTE FONCTIONS	Classement de la production
	Marque d'effectuation de l'acte
A1 FONCTION	Reformulation de l'indice « note »



A2 FONCTIONS	Détermination de A1
	Justification
A3 FONCTION	Retour à la didactique

- 27 L'argumentation étant en général orientée vers la justification d'une reformulation de la note, et cette dernière n'étant jamais suffisante, on peut dire qu'il y a du discours sous la note. *Micro discours* à relier à celui qui élabore l'évaluation en tant qu'événement de communication de la classe et qui peut être formalisé sous la forme algorithmique suivante :

SÉLECTION DES CRITÈRES EN FONCTION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE  
 ÉLABORATION D'UNE CONSIGNE  
 PRODUCTION/RÉPONSE DE L'APPRENANT  
 CORRECTION, NOTATION, ANNOTATION

## 4. Variabilité des discours d'évaluation

- 28 L'orientation de l'argumentation ainsi précisée, il reste à voir si les discours d'évaluation présentent des traces de variabilité selon l'origine des copies du corpus. La notion de variabilité en évaluation n'est pas nouvelle. Les travaux de H. Piéron ont depuis longtemps mis en évidence les variations inter-individuelles et intra-individuelles concernant la notation. Ce qui nous intéresse ici est quelque peu différent puisqu'il s'agit de repérer les variabilités de structures qui permettent de reconstruire la justification sous-jacente.
- 29 Homogènes par la segmentation et la brièveté des formes, les énoncés présentent quelques différences notables. Ainsi, parmi les énoncés correctifs en marge ou dans le corps du devoir, des jugements renvoient à des niveaux d'analyse linguistique ou textuelle, d'autres à la norme. Ce qui est remarquable, c'est que les énoncés correctifs renvoyant à la norme et à la textualité sont plus nombreux en FLM (français langue maternelle), qu'en LE (langue étrangère), ce qui semble logique eu égard aux objectifs d'apprentissage. Mais plus précisément, bon nombre d'énoncés correctifs renvoyant aux niveaux d'analyse linguistique sont exemplifiés, tandis que les jugements normatifs et textuels ne le sont jamais. La norme n'est jamais précisée en tant que telle par une reformulation et la question de la cohérence textuelle est au mieux traitée par soulignements, hachures et autres fléchages. Norme et construction semblent aller de soi. « *Mal dit* », (comprenez que pour l'apprenant de ce que pourrait être le « *bien dit* »). Voici des exemples de distribution différentielle de la désignation des erreurs (segments A2 et fléchage) :

### FILM

Norme : négligé, familier, puéril, désue.

Textualité : lourd, pauvre, long, triste, court, obscur, remplissage.

Syntaxe : accord, pronoms.

Morphologie : mal orthographié, mal conjugué.

Lexique : incorrect, mal dit.

### LE

Textualité : revoir expressions du refus, dialogue bien court.

Syntaxe : fautes d'analyse, phrases incomplètes, vérifier l'articulation

Morphologie : revoir conj, dictionnaire, temps.

Lexique : gallicisme, pas dans cette situation.

- 30 D'autres caractérisations, en marge des devoirs et qui marquent aussi la performance d'un trait négatif au niveau de la norme, n'ont d'ailleurs pas de face positive en discours d'évaluation :

« pas sérieux »	* sérieux
« puéril »	* adulte
« inutile »	* utile
« insuffisant »	* suffisant

- 31 Le poids de la norme en FLM est parfois renforcé par la présence du marqueur illocutoire *que* :

*Que c'est banal ; que c'est lourd ; que c'est affligeant ; que c'est pompeux ; que c'est maladroit*

- 32 On observe des marqueurs moins pressants en LE où l'erreur est le plus souvent classée dans un niveau d'analyse et où la norme n'est pas retenue comme critère essentiel. D'autre part, il est assez fréquent de voir en LE une référence explicite aux niveaux d'analyse (« syntaxe », « lexique », « sens »). Est-ce la marque d'une attention ou d'une formation à l'analyse linguistique plus prononcée chez les professeurs de LE alors que, en FLM, les enseignants restent majoritairement professeurs de lettres ? L'hypothèse d'une certaine exigence didactique dans l'évaluation en LE semble renforcée, dans la mesure où quelques énoncés d'accompagnement se subdivisent en deux parties clairement dénommées : « langue », « contenu ». Cette variabilité des discours selon l'origine FLM ou LE conduit à penser que les enjeux ne sont pas les mêmes dans la distribution des critères et surtout dans le poids de chacun d'eux. Le milieu *endolingue* de renseignement/apprentissage de la langue maternelle place les aspects de la norme en avant, même lorsque ceux-ci ne figurent pas explicitement parmi les objectifs visés par le devoir. La norme est une préoccupation constante. L'apprentissage d'une LE en milieu *exolingue* scolaire concentre les critères d'une compétence de l'écrit autour de la syntaxe et du lexique.

## Conclusion

- 33 Si, comme le note F. Cicurel (1990, p. 22) : « l'enseignement d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique », on peut aussi avancer que les discours d'évaluation contribuent à cette spécificité. Dans ce sous-ensemble du dialogue pédagogique, la recherche des traces de didacticité contribue à l'émergence d'un système implicite d'évaluation. Si l'enseignant « considère la copie comme l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités construites préalablement dans l'apprentissage d'une part, et de l'autre, s'il envisage la rédaction comme un acte créateur de capacités nouvelles », (Halte 1984, p. 61), on peut dire d'une façon grossière, que la notation remplit prioritairement la première fonction, et que l'annotation accomplit tendanciellement la deuxième. Ce différentiel de « fonctions » entre notation et annotation ne peut rendre

compte de l'élaboration d'un discours d'évaluation qui ne se limite pas à une mise en rapport *input/output*.

- 34 Si l'on prend en compte la faiblesse générale des indicateurs du retour au didactique, on peut dire que le jugement est sommatif en termes d'évaluation, mais aussi qu'il tend à justifier la note dans son état plutôt que dans le processus qui la génère. Si l'on remarque une plus grande fréquence de ce retour au didactique en LE, on peut en déduire que ce jugement sommatif est tempéré par l'extériorité de la langue cible. Au contraire, en FLM, il existe toujours un arrière fond de pré-requis allant de soi (l'orthographe, par exemple). Comme semble aller de soi la liaison graduelle entre la note et un énoncé qui l'accompagne, jusqu'au risque de la redondance : « 10/20 Travail moyen ».
- 35 Pour clore un acte de la « mise en scène pédagogique du savoir » (Cicurel. *op. cit.*), le dialogue est à l'avantage de l'enseignant à qui revient l'acte de juger en dernière instance des qualités du discours de production des compétences (le devoir de l'élève), développé à partir de la consigne, elle-même didactiquement liée à la phase de sélection des objectifs. Mais il sait aussi que d'autres discours, latents et périphériques à la situation d'apprentissage, servent à tous les acteurs de premier et second rôles à élaborer des représentations qui pèseront sur l'avenir de la relation pédagogique. De ce point de vue, le discours d'évaluation représente un lieu privilégié, conclusif ou non, des interactions entre les différents acteurs.

## RÉSUMÉS

Les recherches en évaluation s'orientent le plus souvent vers une rationalisation liant objectifs, critères, mesures. Le discours, suspecté de subjectivité semble mis hors jeu. Or, derrière l'indice arithmétique de la notation se dissimule un processus séquentiel qui fait se succéder une série d'actes mettant en jeu le discours. La recherche de valeurs argumentatives dans les discours d'évaluation qui donnent la cohérence à la procédure devrait mettre en évidence des traces de retour à la didactique là où il y a jugement d'échec. Mais l'analyse montre que ces discours sont autrement orientés vers la justification de la note. Ce qui permet de poser comme hypothèse l'existence d'un schéma graduel qui explique la difficulté à envisager l'évaluation en termes positifs.

Most evaluation research tends to be oriented towards a rational approach linking objectives, criteria and calculated measures. Discourse, being considered too subjective, is plainly excluded. However, behind the cold figures, there lies a process consisting in a sequence of acts which entail the use of discourse. The traces of argumentation in evaluation discourse which lend coherence to the process should at the outset shed light on a return to pedagogical procedures. However, further analysis shows that this discourse only succeeds in justifying the mark given. This leads us to the hypothesis of the existence of a gradual scheme which would explain the difficulty encountered in perceiving evaluation in positive terms.

AUTEUR

**PATRICK CHARDENET**

CEDISCOR, Alliance Française, Buenos Aires (Argentine)